

学びに活用するルーブリックの評価に関する方法論 の検討

著者	山田 嘉徳, 森 朋子, 毛利 美穂, 岩? 千晶, 田中 俊也
雑誌名	関西大学高等教育研究
巻	6
ページ	21-30
発行年	2015-03-31
URL	http://hdl.handle.net/10112/9789

学びに活用するルーブリックの評価に関する方法論の検討

山 田 嘉 徳
森 朋 子
毛 利 美 穂
岩 崎 千 晶
田 中 俊 也

要旨

本稿では学びに活用するルーブリックの評価に関する方法論を検討する。ルーブリックを用いた評価が注目されるようになった背景を確認し、ルーブリックのタイプとその特徴を整理する。ルーブリックを用いた評価主体・方法に着目しながら、クラスルーブリック、コモンルーブリック、VALUE ルーブリックのそれぞれの活用実態を示す。また、先行研究の知見を踏まえ、ルーブリックによる評価にまつわる課題を指摘した上で、学びに活用するルーブリックの評価の質を保証するための方法論について検討する。特に、質的研究における妥当性に関する議論を手がかりに、ルーブリックを学びに活用するための知見を提示する。具体的には、ルーブリックの評価基準の妥当性の担保において、トライアングレーション概念が有効であるのに対し、ルーブリックの学びへの活用という点においては、妥当化、決定に至る足跡といった概念が有効であることを示す。最後に、評価活動への参加という観点から、学びとしての評価における学習メカニズムの仔細な検討が学びに活用するルーブリックの可能性を議論する上で重要な課題となることを指摘する。

キーワード ルーブリック Rubric、学びの評価 Evaluation of Learning、評価の質 Quality of Evaluation、妥当化 Validation、質的研究 Qualitative Research

1. ルーブリックによる評価の特徴

1.1. ルーブリックによる評価が求められる背景

今日、学士課程教育の質をどう高めていくかが高等教育政策の中心課題となっており、「学生の主体的な学び」というテーマが大学教育における重要課題とされている（中央教育審議会，2008，2012）。中央教育審議会（2008）の『学士課程教育の構築に向けて（答申）』（以下、学士課程答申とする）では、各大学が自らの教育理念と学生の成長を実現する学習の場として学士課程を充実させることを強く求める提言がなされた。学士課程答申を通して学習（ラーニング）への転換が制度化され、学習概念（何をもちて学習とするのか、学習したとみなすのか）が強いて問われてきたの

だといえる。中央教育審議会（2012）ではより端的に、学習の量に着目し、授業時間や単位制度とのかかわりのもとで学習成果^{註1}を位置付け、そこでの学習を「学修」という形で明記している。

高等教育における学習をめぐる上記の議論の背景には、1990年代以降の、「教授（ティーチング）から学習（ラーニング）への転換」（Barr & Tagg, 1995 ; Tagg, 2003）という、高等教育における教授学習パラダイムの変遷が基底にある（溝上，2014）。その変遷とは、端的には教員中心の教授から学生中心の学習を重視する変化を指すが、学習の見方がこれまでと大きく変化した点に特徴がある。すなわち、学習とは、従来、分離可能で普遍的なものであるという知識注入主義が前提とな

って規定されており、その意味で学習の質とは、知識の吸収や定着の効率性を意味するものと理解されてきた。それゆえ、知識は教授する側でコントロールでき、学習成果もあくまでその教授による結果獲得されたものと捉えられてきたのである。

一方、教授学習のパラダイムシフト以降の学習とは、未知の問題に対する探究を含む力動的な過程を包括するものとみなされるようになってきた（金子，2012）。田中（2015）が述べるように、与えられた知識を獲得し、受容する「学習」から、自らの知的好奇心等を基盤にした既存の知識の批判的な捉え直しを通じた創造的な「学び」が、より問われるようになってきた。授業においても一定の教材を用意してその知識内容を効率的に相手に伝達する「学習」のスタンスから、自分にとって本当に重要な「学び」を拓いていくことが学び手には求められているのである（田中，2015）。なお、学習概念のこうした変遷には学習の対象となる知識はある特定の状況とのかかわりのなかで社会的に構成されていくといった社会的構成主義が強い影響を及ぼしている^{註2}。

こうした学習の見方の変化に伴い、必然的に学習成果に関する評価の仕方の転換も求められるようになる。つまり、学習成果をどう評価するのかという問題は、「知識・理解」をどう客観的に評価するのかという従来の問いから、知識の構成過程や自らの興味や関心を基盤としたより高次の能力やパフォーマンスを身に付ける能動的な学習（以下、学びとする^{註3}）をいかに評価するかという問いへと重点が移行してきたわけである。前者は、評価者の主観を排した形でいかに学習を客観的に評価するのかという問いとして、後者は、数量化困難な学びの質的なプロセスをいかに評価するのかという問いとして位置づけることができる。評価の観点に着目すれば、前者は<量>の観点から、後者は<質>の観点から整理することができる。さらに、こうした<量一質>の観点に加え、学習成果を教師がそのまま直接的に評価する<直接評価>の側面と学びを学生自身が間接的な形で把握する<間接評価>の側面も、学んだ成果を判断す

る際の重要な基準となる。例えば、ルーブリックを直接評価の観点のみならず、自身の学びを逐次振り返るための間接評価のツールとして用いて、ルーブリックの作成段階から学生に関与させる取り組みの教育効果にも注目が集まっている。その意味で、学習概念が再検討されるに伴い、<量一質>、<直接一間接>という視点から、どのレベルで学びを捉えているのかについて自覚的になることが肝要となるのである（松下，2014）。

1.2. ルーブリックによる学生の学びとその評価

こうした流れのなかで、従来のテスト法では可視化されづらい知識構成の過程や高次のパフォーマンスを評価するための1つの方法として、ルーブリックが注目を集めている。ルーブリックとは、「成功の度合いを示す数値的な尺度と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を示した記述語^{註4}からなる評価基準表」（田中，2003）のことである。これは、高次の認知過程や実践を可視化したものを評価するツールとして、パフォーマンスを評価する基準を示すものとして活用される。一方、先述のように学習評価パラダイムの変遷に伴い、評価を学びに活用するという点において、近年は、学習者に学びの途上で提示したり、フィードバックしたりするプロセスを通して、学習評価活動そのものを学びに活かす取り組みに注目が集まっている（安藤，2014）。

例えば、寺嶋・林（2006）は、自己評価を促すツールとしてルーブリックを位置づけた上で、学習者がルーブリックをもとにした評価活動そのものに取り組むことでいかなる効果がみられるのかについてアンケート調査により検討している。そこでは、自分自身の課題や学習方法の重要性を認識させ、目標を意識化させる効果があることを明らかにしている。

また、遠海・岸・久保田（2012）も、自律的な学習態度を培うツールとしてルーブリックを位置づけた上で、ルーブリックの活用方法とその効果について検討している。具体的には、ルーブリック評価を導入し、ルーブリックについての感想や

改善点を尋ねる自由記述の結果を質的に検討している。そこでは、ルーブリックを学習者自らが作成することは、「目標への意識」、「課題に対する動機づけ／責任感」、「課題の成果に対する省察」、「評価に対する公平感」、「多様な評価の観点の気付き」を促す効果をもつことを明らかにしている。

これらの実践に共通するのは、ルーブリックの導入にあたって、教師と学生との対話のなかで既存の規準を修正したり、付け加えたりする過程を取り入れることを通して、学習評価活動への参与を学生に促している点である。評価規準・基準を全面的に教師側から提示してしまうと、教師がねらったものを一方的に学生に転移させるだけの規範的パラダイムに陥りやすくなるという点(藤田, 1995)に配慮した形で、ルーブリックを学びに活用しているのである。こうしたルーブリックを取り入れた形での学習評価活動に学生を参加させる実践の特徴は、評価を学びのプロセスのなかに自然に組み入れた形で行うことができる点にある。このプロセスを経ることで、学生は求められる結果がどの程度達成される途上にあるか、またどの

程度達成されたのかについて、より認識を深められるのである。ルーブリックが評価のためのツールとしてのみならず、評価観の変容を促すツールとして位置づけられる理由がここにある(Gipps, 1994; 井上, 2001)。

2. ルーブリックのタイプと活用実態

以上、学びに活用するルーブリックの特徴の一端についてみてきたが、上記の観点を踏まえてルーブリックを用いて誰がどのように評定するのかといった評定主体・方法の視点からルーブリックの活用実態について整理したものは見当たらない。そこで、上記の視点を含めた形でルーブリックの種類とその特徴を整理する。

2.1. クラスルーブリック

先述したようにルーブリックは、柔軟で応用範囲の広い評価法であるが、多くは課題・科目・クラス単位で個別に作成される。こうしたルーブリックは、一般にクラスルーブリックと呼ばれる。その一例として、表1にまとめた。

表1 クラスルーブリックの一例

科目群	科目名	受講者数	課題	観点	段階	評価主体	評価方法	作成方法	論文
—	情報メディア論	62	プロジェクト学習	7	4	授業担当者・授業観察者	学習者の「自己評価」を含めた教員・観察者による評定	授業担当者・授業観察者・受講生	論文(寺嶋・林, 2006)
初年次教育	大学学習法	64	レポート	6	3	授業担当者・ライティング指導に関与した教員	個人評定	論文執筆者・授業担当者	論文(松下・小野・高橋, 2013)
教養教育	芸術論特殊講義	—	レポート	5	4	授業担当者	個人評定(加点法)	授業担当者	論文(沖, 2014)
教養教育	現代の教育	400程度	レポート	5	5	授業担当者	個人評定(減点法)	授業担当者	論文(沖, 2014)
初年次教育	情報技術の実践	49	プレゼンテーション	3	4	授業担当者	個人評定	授業担当者・受講生	論文(遠海・岸・久保田, 2012)
実習	「保育指導法」	15	実習(指導案作成)	1	6	授業担当者	個人評定	授業担当者・受講生	論文(若山, 2012)
実習	「視能訓練士の臨床実習に関する科目」	37	実習(臨床実習)	4	6	実習担当者・実習生	実習担当者及び実習生	授業担当者	論文(前田・岡・山下・小林, 2012)
初年次教育	基礎演習	37	論文	6	4	授業担当者	個人評定	授業担当者	論文(小林・杉谷, 2012)
教養教育	「教科音楽」	96	振り返り	5	5	授業担当者・受講生	授業担当者・受講生による評定	授業担当者	論文(朝日, 2013)

注1) —は不明な箇所を示す。また、論文の下線はルーブリックを自己評価で用いたケースを、科目名の「」は科目名は不明であるが科目の内容が判明しているものをそれぞれ示す。

注2) 本稿ではルーブリックの活用例の提示に留める。

表1からわかるように、教養・初年次教育科目や実習科目での導入がみられ、受講者は少人数から多人数まで幅広い（表1では15~400名程度）。ここから、個別の授業やカリキュラムに合わせた形で導入されている実態がみえてくる。活用される課題も、プロジェクト学習からレポート、論文、プレゼンテーション、指導案作成や臨地実習、学習到達度の自己評定など多様である。また、評価観点が1~7、段階は3~6となっており、評定主体・方法をみれば、個人、共同で評定する手法がそれぞれ半数近くみられる。このことから、クラスルーブリックでは、必ずしも特定の用途に限定されているわけではなく、柔軟で幅広く使用される実態が確認できる。また、ルーブリックを自己評価に用いるケースも多いことが、表1より読み

取ることができ、間接的な形で学びに活用されていることがわかる。

2.2. コモンルーブリック・VALUE ルーブリック

また、ルーブリックは、共通教養・初年次教育などの共通の科目群や複数の科目で同時に利用されたりする場合も多い。ルーブリックは、ひとくくりにまとめて共通化することで、各クラス間の学びを評価するツールにもなりえるのである。このように、ルーブリックの共通化がはかられたものは、一般にコモンルーブリックと呼ばれる（濱名, 2012）。コモンルーブリックの一例を表2にまとめた。

表2 コモンルーブリックの一例

科目群	到達目標・評価指標	観点	段階	評価主体	評価方法	論文
初年次	アカデミックスキル	12	4	学生	個人	論文(葛西・稲垣, 2012)
修学達成度	指導力・協調性	1	6	学生	個人	論文(中島・中西・南, 2012)
教養教育	情報リテラシー	6	3	教員	個人	論文(山下・陳・窪田, 2011)
PBL	ファシリテーションに関する認知スキル・チームメンバーの話し合い以外の場での個人的貢献に関する観察・推定スキル・自分自身の(チーム内での)対立への対応についてのモニタ・コントロールスキル・ファシリテーションに関するメタ認知スキル・内発的動機づけ	11	4	教員	個人	論文(松尾・中沢, 2014)
PBL(歯学教育)	問題解決	6	4	教員	個人	論文(松下, 2014)

表2のように、例えば、初年次、PBL (Problem Based Learning) といった共通の科目群で使用されたり、各学部・学科・専修レベルでの到達目標を反映させた形で運用されたりする。コモンルーブリックとは、学科が掲げるベンチマーク・達成目標を踏まえた共通要素を持ち、関連する事項として教材・テキスト・学生の学習スキルの伸長状

況を教員間で共有できるところに大きな特徴がある。それにより、①到達目標が明確になり、②学生の成績やレポート等の自己点検が簡便になるとともに、③学習計画の一貫性を高めることが可能になるといった効果が期待できる。ただし、複数科目でコモンルーブリックを用いる場合には、①評価の観点・基準を共有する、課題提示とフィー

ドバックのタイミングを調整する、③学習スキルの伸長状況を教員間で共有する、といったプロセスを組み入れて用いることが望ましいとされる(濱名, 2012)。

さらに、コモンルーブリックは、場合によっては、大学機関の質保証の一ツールとして使用される。例えば、学位授与方針(DP: Diploma Policy)に基づく評価に運用されたりするケースがある。このように、特定の領域で一般的に適用でき複数年にまたがって使われる、一般的で長期的なルーブリックは、VALUE ルーブリックと呼ばれる。

VALUE ルーブリックは、全米カレッジ・大学協会(Association of American Colleges & Universities)の下で進められたバリュープロジェクトの取り組みの一つとして開発されたものである。具体的には16の領域に能力が区別され、各大学の教育の質保証において共通に使用されることを通して、汎用性のある指標として機能する。そこでは、特定の個別大学のルーブリックよりもう一段抽象度が高い「メタルーブリック」として、あるいは、個別大学でのルーブリック開発の元になるようなプロトルーブリックとして機能するように意図される(Rhodes, 2009)。ただし松下(2014)が述べるように、こうしたVALUE ルーブリックは具体的な大学・部局・科目の文脈の中でローカライズされなければ機能しない。したがって、それ自体で個別の実践やプログラムや機関における学習成果を捉えることができるのではなく、各水準の文脈でローカライズする実践の質の追求を促すものと位置づけられている(Rhodes, 2010 ; 松下, 2012)。

コモンルーブリック・VALUE ルーブリックは、実際には、以下の2つのプロセスを経て、作成・運用される。一つは、モディフィケーション(修正)であり、これは、大学・学科・科目の文脈にあわせてローカライズするために必要なプロセスであり、具体的には、共有された既存のルーブリックを必要に応じて改訂する作業である。いまひとつは、キャリブレーション(調整)であり、ル

ーブリックを使う人々が一堂に会して、ルーブリックがどうデザインされており、どう適用されるべきなのかについて共通理解を築くプロセスである。また、評価基準や調査結果を複数の評価者間で調整する作業はモデレーションと呼ばれる。これらのプロセスを経て、大学・学科・科目をこえた共通性と多様性の統一が図られる。

3. ルーブリックを学びに活用する上での課題

ルーブリックのタイプとその特徴を概観するなかで、ルーブリックの活用実態とその効果の一端を確認してきた。一方、ルーブリックを学びに活用する際には課題もある。

一つは、ルーブリックは基本的に記述語による質的情報で評価結果を表すものだが、そうした評価のなかで、いかに信頼性を確保するのかという課題である。松下・小野・高橋(2013)は、信頼性を備えたルーブリックの開発の困難性に関する議論のなかで、採点者の信頼性を確保するために作成した評定基準表には、基本的には、評定結果に関しては、様々な誤差成分が混入しているはずなので、個々の誤差成分に対応する分散の大きさを推定し、信頼性の程度を確認することが望ましいと指摘している。具体的にはルーブリックの各観点の部分評定を求め、それを合成し、内的整合性の観点から信頼性係数を指標として求めたり(大塚・山田, 2012)、分散成分の大きさについて、ある程度のばらつきが期待できる方法でとられたデータを扱うなかで、レベルの数の増減に修正を加えながら、各レベルの記述語をより学生の水準に沿ったものに修正したりするなかで、信頼性の担保を図る方法があげられている。

二つに、ルーブリックの基準の妥当性をどのように考えるのかという問題がある。なぜなら、パフォーマンス自体が、要素に分解してそれを寄せ集めただけでは再現できない性質をもつためである。これは、規準の選択や尺度の設定に関して、必ずしも規準と尺度のマトリックスでは表現しきれない点をいかに正当化するのかという評価にま

つわる原理的な問題でもある。この点に関して、黒上（2014）は「ルーブリックの硬直化」として指摘する。ルーブリックに記載された記述語は、現場で起こりそうな多様な出来事を想定して書かれているが、必ずしもすべて織り込めるとは限らない。それにも関わらず、ルーブリックの基準を不動のものと捉えて評価することは、逆に現場における活動を窮屈にすると問題視している。ルーブリックは、評価の視点を学習者が明確に意識できる点に長所をもつが、その一方で、学習者が評価される点のみに傾注することにより、結果としてより質の高いパフォーマンスが生まれづらくなったり、より高次の段階のパフォーマンスは評価対象から外されてしまったりするケースも考えられる。ルーブリックを用いた評価にまつわる困難性がここにある。

4. ルーブリックによる評価の質を検討するための方法論

4.1. ルーブリックによる評価の質を問う視点

上述の問題意識をもとに、現在、ルーブリックによる評価のあり方の問い直しが起こっている。一つは、先述したような評価の信頼性・妥当性をより高めるための方法論についての議論であり、今一つは、ルーブリックの学びへの活用という点からみた、評価の質そのものを問い直そうという動きである。特に後者についてはルーブリックの学びへの活用の実質化という意味でも重要と考えられる。そこで、ルーブリックによる学びの評価の質そのものについて焦点をあて、評価にまつわる原理的問題を方法論のレベルから吟味する。

4.2. トライアングレーション

評価の質そのものを問う理論的基盤として、学びの評価の方法論を検討する。その有用な視点として、トライアングレーション (triangulation) と呼ばれる概念に着目する。トライアングレーションとは、一般的には研究の妥当性の規準を満たしているかどうかを確認する手続きを指す

(Schwandt, 2007)。トライアングレーションは、その意味で、個別の研究での知見を基礎づけるひとつの手段であり、その知見をより妥当なものへと促す視点になるものとされる (Denzin, 1989)。先のコモンルーブリック・VALUE ルーブリックでみたモディフィケーション (修正)、キャリブレーション (調整) は、まさに刷り合わせのプロセスとして達成されるものであり、トライアングレーションの概念から理論的に基礎づけることが可能である。

この議論に基づけば、直接評価の客観性をどう保証するのかという方法を理論的根拠を踏まえて展開できる。具体的には、ルーブリックの評定尺度及び記述語の検討プロセスを明示し、その過程をチェックする際、ルーブリックの作成過程までを可視化し、リフレクションするツールとして、評価指標 (メタ・ルーブリック) を活用するというやり方がある。それにより、ルーブリックが機能しているかどうかについて、より上位の視点から見直すことができる。また、ルーブリック・アーカイブといったルーブリックを保存・蓄積する形で、共有するという方法の根拠を提供できる (表 1、2 を参考)。ルーブリックは既存のルーブリックをカスタマイズすることで開発されることも多く、すでに国内外で蓄積もみられるが、往々にそのカスタマイズされた文脈は捨象される。ルーブリックの作成した文脈を継承する仕組みを組み入れるのに、共通化の議論を下支えするトライアングレーション概念は有効に機能する。

4.3. 妥当化、決定に至る足跡

トライアングレーション概念を参照する形で評価の質を高める方略を例解してきた。一方、「ルーブリックの硬直化」問題は、このトライアングレーション概念での基礎付けは困難である。なぜなら、先に見たように、この問題は、本質的にはパフォーマンスの質そのものの議論であり、何をもって学びとするのかという根本的な難題に抵触するためである。この問題は、質的研究の妥当

性評価においてもすでに不可避の課題として知られるところである (Denzin & Lincoln, 2000)。この課題に対し、近年の質的研究の文脈では、トライアングレーションの概念も、妥当性を確保する手続きとして理解するよりもむしろ、評価基準や指標の作成の一貫性の担保を促す、妥当化する一方略として理解するのが望ましいという議論がある (Flick, 1995)。この知見^{註5}に依拠することで、上記の問題を踏まえた上で、ルーブリックの学びの活用への議論を進めることができる。なぜなら、異なる視点からのチェックで生じた差異が、まさに当該事象を検討するうえで啓発的な場合もあるからである (Schwandt, 2007)。これは、単に推論が妥当であるかをチェックするのみならず、どの推論が妥当であるかを発見する過程をも考慮に入れることを意味する。つまり、評価の質とは、その発見プロセス、すなわち、学びを含めた形で保証するプロセスを反映したものと捉えるのである。質的研究の評価においては、それを決定に至る足跡 (decision trail) (Lincoln & Guba, 1985) を保証する、という。このプロセスを通して、ともすれば硬直化に陥りがちなルーブリックにまつわる不可避な問題について、否定したり目を逸らしたりすることなく、原理的に保証しつつ、学びに活用する理論的基盤を提供するのである。

こうした妥当化、決定に至る足跡という観点からルーブリックの活用とその後の学びの過程にまで視野を広げて検討する方略は、ルーブリックをどのタイミングで提示し、ルーブリックが学びのツールとしていかに活用されるのかをプロセスとして明らかにするうえで有効と考えられる。それは、ルーブリックを通した学びの過程を詳述することで可能となる。(山田・森・岩崎・田中, 2015)。山田ほか (2015) では、学生がペアとなってルーブリック作成を行う実践を取り上げて、ルーブリック作成中の学生同士の会話データを分析し、評価活動との関連から、評価活動に参加する実践とその意味についての議論を試みている。そこでは発話データを検討し、6つの発話のカテゴリーが

あることを明らかにしている。具体的には、提示された意見に対して、単に正当性を認める発話である同意カテゴリー、提示された意見のなかで、内容について不明な点を確認し、言い換え・修正を図る発話である修正カテゴリー、さらに、提示された意見のなかで、主張された内容がどのような現象を示しているかを探る発話である探索カテゴリーがある。これら3つは、ルーブリックの作成における認知的表象を外化するはたらきをもつ機能を有している。

一方、提示された意見について、根拠に基づきながら主張を展開する根拠づけのカテゴリー、提示された意見に対して、その意見の非論理的な点を指摘する批判カテゴリー、提示された意見に対して、その意見の内容を明確にする発話を示す明確化カテゴリーがある。これら3つは、認知的表象を高次のレベルで操作するものと捉えることが可能である。そして、これらのカテゴリーを用いてルーブリックの評価視点や記述語に該当する項目を表出する段階、ルーブリックの基準表に項目を落とし込む収束段階でそれぞれ段階毎にどのような発話の特徴があるのかを検討している。たとえば、ルーブリック作成における収束段階では表出段階に比べて、ペア同士の議論で提示された意見の非論理的な点を指摘したり、その意見の内容を明確にしたりするといった発話の割合が多いことを明らかにしている。このように、ルーブリックの作成過程を妥当化、決定に至る足跡という概念を踏まえて仔細に捉えることによって、ルーブリック作成を通した学びのプロセスを扱うことができ、評価活動との関連で評価活動に参加する実践とその意味を議論することが可能になるのである。

5. おわりに

本稿では、昨今高等教育分野でルーブリックに注目が集まる経緯を確認し、ルーブリックの特徴や効果の一端を確認してきた。また、学生にとって半ば強いて外的に下してきた評価の意味も、ル

ーブリックを用いた評価活動への参加という視点を踏まえることで変容する可能性があることをみてきた。その意味で、学びに活用するルーブリックは、評価活動の意味の見直しの契機を提供し、学びを豊かに捉え直すためのきっかけを提供すると考えられる。特に本稿では質的研究で扱われてきた概念を手がかりとし、ルーブリック作成における過程を仔細に記述することを通して、学びに活用するルーブリックの可能性が議論できることを見てきた。今後、評価活動への参加という観点からルーブリックの提示とその活用に伴う学びとしての評価における学習メカニズムの解明が一層注目を集めるものと考えられる。

付記

本論文を執筆するにあたり、関西大学教育開発支援センター、ライティングラボの教職員の方々に支援いただきました。記して感謝申し上げます。

註

1. 学士課程答申(2012)から「学修成果」と表記されるようになったが、学修とは授業時間や単位制度との関わりのもとで使用される概念であり、本来、learning outcomes には、単位制度の下での学修成果よりも広い意味が含まれる(松下, 2014)。したがって、本稿では、引用以外はすべて「学習成果」を用いる。
2. 1970~80年代にかけて起きた、知は状況に埋め込まれたものとみなす状況的学習論(Lave & Wenger, 1991)をはじめとする状況論の影響が背景にある。状況論と高等教育における学習との関連は河井(2014)を参照。
3. 松下(2002)は、「学習」と「学び」を区別し、前者は歴史的・社会的文脈から切り離された(人工的)空間で行われるものであり、後者は歴史的・社会的伝統に支えられた一定の「実践」の内部で行われるものと規定しており、本稿でもこの区別

に準じて学習・学びという用語を使用している。

4. 評価語とも呼ばれる。

5. ここでの妥当化は、構築主義(constructivism)の流れを汲んで、「知の社会的構築」(Mishler, 1990)と呼ばれる。

参考文献

- 安藤輝次(2014)「ルーブリックの学習促進機能」『関西大学文学論集』, 第64巻第3号, 1-26.
- 朝日公哉(2014)「ルーブリック活用による「音楽」の学習効果について—自己評価による主観性の可視化とその効果—」『論叢』, 157-174.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995) “From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education,” *Change*, Vol.27, No.6, 12-25.
- Denzin, N. K. (1989) “The Research Act (3rd ed.)”, Prentice Hall.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000) “Handbook of Qualitative Research (2nd Ed.)”, Sage Publications.
- 遠海友紀・岸磨貴子・久保田賢一(2012)「初年次教育における自律的な学習を促すルーブリックの活用」『日本教育工学会論文誌』, 第36号, 209-212.
- Flick, U. (1995) “Qualitative Forschung. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. (フリック, U. 小田博志・山本則子・春日 常・宮地尚子 訳(2002)『質的研究入門—「人間の科学」のための方法論—』春秋社.)
- Gipps, C.V. (1994) “Beyond testing: Towards a theory of educational assessment”, Falmer Press. (ギップス, C.V. 鈴木秀幸 訳(2001)『新しい評価を求めて—テスト教育の終焉—』論創社.)
- 濱名 篤(2012)「ルーブリックを活用したア

- セズメント」 『中央教育審議会高等学校教育委員会』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afiedfile/2012/12/07/1328509_05.pdf (2014/12/01)
- 井上正明 (2001) 「「教育評価学」連続講義(Ⅱ) —《エバリュエーション》から《アセスメント》へ」 『福岡教育大学紀要』, 第 50 巻第 4 号, 103-129.
- 金子元久 (2012) 「自律的学習への道」 『IDE』, 第 543 号, 16-22.
- 葛西耕市・稲垣 忠 (2012) 「アカデミックスキル・ルーブリックの開発—初年次教育におけるスキル評価の試み—」 『東北学院大学教育研究所報告集』, 第 12 号, 5-29.
- 河井 亨 (2014) 『大学生の学習ダイナミクス—授業内外のラーニング・ブリッジング—』 東信堂.
- 小林至道・杉谷 祐美子 (2012) 「ワークシートの利用に着目した論文発展プロセスの分析」 『大学教育学会誌』, 第 34 巻第 1 号, 96-104.
- 黒上晴夫 (2014) 「新しい学習を評価するツール」 岩崎千晶 編著『大学生の学びを育む学習環境のデザイン—新しいパラダイムが拓くアクティブ・ラーニングへの挑戦—』 関西大学出版部, 87-108.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991) “Situated learning: Legitimate peripheral participation”, Cambridge University Press.
 (レイブ,J.・ウェンガー,E. 佐伯 胖 訳 (1993) 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加— 産業図書)
- 前田史篤・岡真由美・山下 力・小林泰子・田淵昭雄 (2012) 「視能訓練士の臨地実習におけるルーブリック評価導入の試み」 『日本視能訓練士協会誌』, 第 41 号, 229-234.
- 松尾智晶・中沢正江 (2014) 「授業実践者のヒアリングデータに基づく PBL ルーブリックの開発—京都産業大学 PBL 科目を例として—」 『高等教育フォーラム』, 第 4 号, 37-44.
- 松下佳代 (2002) 「学生消費者主義と大学授業研究—学習活動の分析を通して—」 『京都大学高等教育研究』, 第 8 号, 19-38.
- 松下佳代 (2012) 「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—」 『京都大学高等教育研究』, 第 18 号, 75-114.
- 松下佳代・小野和宏・高橋雄介 (2013) 「レポート評価におけるルーブリックの開発とその信頼性の検討」 『大学教育学会誌』, 第 35 巻第 1 号, 107-115.
- 松下佳代 (2014) 「学習成果としての能力とその評価—ルーブリックを用いた評価の可能性と課題—」 『名古屋大学高等教育研究』, 第 14 号, 235-255.
- Mishler, E.G. (1990) “Validation in Inquiry-Guided Research: The Role of Exemplars in Narrative Studies”, Harvard Educational Review, Vol.60, No4, 415-443.
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 東信堂.
- 中島 誠・中西良文・南 学 (2012) 「ルーブリックによる大学生の就学達成度評価」 『日本教育心理学会第 54 回総会発表論文集』, 465.
- 沖 裕貴 (2014) 「大学におけるルーブリック評価導入の実際—公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して—」 『立命館高等教育研究』, 第 14 号, 71-90.
- 大塚雄作・山田剛史 (2012) 「大学教育評価」 京都大学高等教育開発推進センター 編『生成する大学教育学』 ナカニシヤ出版 165-225.
- Rhodes, T. (2009) “The VALUE Project Overview,” Peer Review, Vol.11, No1, 4-7.
- Rhodes, T. (2010) “Assessing Outcomes and Improving Achievement: Tips and Tools for Using Rubrics,” Association of American Colleges & University.
- Rhodes, T. L., & Finley, A. (2013) “Using the

- Value Rubrics for Improvement of Learning and Authentic Assessment”, Association of American Colleges & University.
- Schwandt, T. A. (2007) “The Sage Dictionary of Qualitative Inquiry (3rd Ed.)”, SAGE Publications. (シュワント, T. A. 伊藤 勇, 徳川直人, 内田 健 訳 (2009) 質的研究用語辞典 北大路書房)
- Tagg, J. (2003) “The Learning Paradigm College”, Anker.
- 田中耕治 (2003) 『教育評価の未来を拓く一目標に準拠した評価の現状・課題・展望』 ミネルヴァ書房
- 田中俊也 (2015) 「授業の方法と教師の役割」 子安増生・田中俊也・南風原朝和・伊東裕司 共著 『教育心理学[第3版]』 有斐閣 135-152.
- 寺嶋浩介・林 朋美 (2006) 「ルーブリック構築により自己評価を促す問題解決学習の開発」 『京都大学高等教育研究』, 第 12 号, 63-71.
- 中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf (2014/12/01)
- 中央教育審議会 (2012) 「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ (審議まとめ)」 『大学資料』, 第 195 号, 1-46.
- 若山育代 (2012) 「保育者志望学生の描画部分指導案作成力評価ルーブリックの開発」 『日本教育心理学会第 54 回総会発表論文集』, 464.
- 山田嘉徳・森 朋子・岩崎千晶・田中俊也 (2015) 「ルーブリックを通じた学生の学びに関する探索的検討」 『第 21 回大学教育研究フォーラム大会発表論文集』, 206-207.
- 山下 泰生・陳 那森・窪田八洲洋 (2014) 「クラウド時代を見据えた学士課程教育において必要な情報リテラシーについて(最終報告)」 『教育総合研究叢書』, 第 7 号, 75-96.